

nevelőmunkánkat áthassa a személyes meggyőződés, lelkesedés, őszinte érzelmek együttese, hogy meggyőző erejű legyen mindig a feldolgozás, s hasonló viszony, érzelem és meggyőződés kialakulására készítse tanulóinkat.

Végül arra kell törekednünk a hazafiságra nevelésben, hogy a megfelelő ismeretek kialakítása mellett, a kívánt erkölcsi érzelmek fejlesztésén túl kialakítsuk a különböző tevékenységek során az *erkölcsi meggyőződést és az erkölcsi szokásokat*, amelyek minden hasonló helyzetben megfelelő cselekvésre és magatartásra készítik tanulóinkat. A szocialista hazaszeretetnek és proletár internacionalizmusnak elsősorban *tettekben, cselekvésekben és viselkedésben kell megnyilvánulnia*, s ehhez az első lépéseket az első osztályos oktató-nevelőmunkánkban kell megtétetnünk tanulóinkkal.



NAGY JÓZSEF

Tanítóképző Intézet, Jászberény

## A tanulói aktivitás és önállóság módszertani problémái az olvasmányok elemzésekor

A tanulók aktivitása és a tanulói önállóság aligha választhatók el egymástól. Egyre inkább átszövik az alsó tagozat oktató-nevelő munkáját is.

A tanulói aktivitás és önállóság fokozása az alsó tagozaton többek között az olvasástanítás feladata is. A problémák az olvasástanításon belül is sok más kérdéshez kapcsolódnak. Ez alkalommal az *olvasmányok elemzésének* a kérdését vizsgáljuk, ezt is tudatosan csak az elemzés *sémájának és módszerének* szűkebb körében.

Hol is kell keresnünk e problémák legfőbb módszerbeli gyújtópontjait?

A Tanterv és utasítás az alsó tagozatos olvasmányok elemzésének módját nagyon egyértelműen és határozottan körvonalazza: a tanító az „olvasmányok megbeszélését gondolategységeként végezze. Az egységek terjedelmét fokozatosan növelje az egyes osztályokban, de vegye mindig figyelembe a tanulók átfogó képességének szintjét. Az elemzésbe vonja be a tanulókat.” Ezen az előírás on alapszik a valamennyiünk által jól ismert pedagógiai gyakorlat, ami az *olvasmányok elemzésének sémáját* a következőképpen alakította ki:

- az olvasmány részegységekre (gondolategységekre) bontása;
- e részegységek elemzésének szempontjai (részcélkitűzések);
- a részek elemzése;

részösszefoglalások, ill. az olvasmány egészének elemzését befejezve az olvasmány egységbe foglalása, szintézis megteremtése (a lényeg, a mondanivaló stb. kiemelése, megfogalmazása, összefoglalás stb.).

A szépirodalmi olvasmányok, költemények, ismeretközlő olvasmányok feldolgozása közben természetesen speciális szempontok is érvényesülnek, de magának az elemzés mozzanatának — mint az olvasmányfeldolgozás legfontosabb részének — a sémája döntően, sőt lényegesen nem változik meg. Az elemzést a tanító *kérdéseire*, irányítására épített feldolgozás vagy *beszélgetés* módszerével oldjuk meg, s ebben sincs lényeges eltérés a két fajta olvasmány viszonylatában. Így a két fajta olvasmány elemzésének menetét, sémáját (nem a feldolgozás egészének menetét!) és módszerét, mivel a gyakorlat sem különíti el, a továbbiakban egységben fogjuk fel, az egyes olvasmányok tartalmi eltéréseiből adódó speciális kérdésekkel most nem foglalkozunk.

Ennek az elemző munkának a sémája, valamint a kérdéseken vagy beszélgetésen alapuló módszere indokolt, s megfelel az alsó tagozatos gyermekek analízáló-szintetizáló képessége fejlődésének. A tanulók értelmi erőinek fejlődésével az olvasmányok feldolgozása során az elemző tevékenység is jelentős, jobbra minőségi változásokon megy át. (Pl. nagyobb terjedelmű olvasmányokat képesek áttekinteni a tanulók; kevesebb gondolategységekre bontják az olvasmányt, s ebben önállóbb tevékenységet fejtenek ki; nehezebb, gondolkodtatóbb elemzési szempontokkal dolgoznak stb.) E magasabb szintű elemző tevékenység közben továbbra is segíti az alsó tagozatosokat a sokszor elvégzett művelet szilárduló sémája (az elemzések lényegében azonos menete), és segíti őket a módszer azonossága is, a tanító kérdései, irányító felhívásai, problémafelvetései stb. Nem lenne célszerű minden olvasmányt más megközelítésben, más módszerrel megismertetni és megtanítani. Ez nemcsak az ismeretszerzést nehezítené meg, hanem fölöslegesen zavarná tanulóink ismeretekben, érzésekben, szokásokban, készségekben való gyarapodását, tanulását is. Ez pedig aktivitásuk kibontakozásának, önállóságuk alakulásának sem kedvezne. Mindezek igazolják, hogy az olvasmányok elemzésének módszereit illetően a tanulói aktivitás és önállóság szempontjából sem lehetünk — sok más és fontosabb megfontoláson túl — a mindenképpen változtatás és változatosság hívei.

A kérdés azonban más módon is felvethető. Az olvasás tantárgyi munka egészében mindig és minden olvasmány elemzésénél ez a séma és ez a módszer-e a leghatékonyabb a tanulói aktivitás és önállóság kibontakoztatására? A pedagógiai gyakorlat, ma már világosan sejteti, hogy ez utóbbi kérdésre nem lehet egyértelműen igennel válaszolni. Ha pl. az olvasmány tartalma nem készíti különösebb aktivitásra, önálló tevékenységre a tanulókat, akkor az elemzés megszokott sémája csak érdektelenebbé teheti az olvasmánnyal való foglalkozást, s ilyenkor általában a módszertől sem marad több, mint az unalmas és lapos „kérdve-kifejtés”. Ugyanezt a témát lelkesebb pedagógus még a séma megtartása mellett is képes a gyermekek számára érdekessé, önálló tevékenységre (pl. véleményalkotásra) készítővé alakítani a módszer frissítésével (pl. a problémázgató beszélgetéssel) vagy más módszerekkel való kombinációval (pl. szemléltetéssel). Vagy amíg a 2. osztályos tanulók még igénylik a tanítói irányítást, s aktivitásuknak igen sokszor éppen a tanítóval való együttdolgozás a táplálója, addig a 4. osztályos tanulók egyes olvasmányok feldolgozásakor már nehézményezik, ha az elemzés irányító módszerünk nem biztosít számukra önálló tevékenységükhöz elég teret, lehetőséget (pl. nem kérdezhetnek, nem vitatkozhatnak, nem mondhatják el észrevételeiket stb.). Az 1. és 2. osztályban még segíti a tanulást a lépésről-lépésre, gondolatról-gondolatra való alapos elemző munka, 3. és 4. osztályban ez esetleg csak reprodukcióra készíti a tanulókat, és éppen az igazi erőfeszítéstől, az önállóbb megismeréstől, megértéstől, egyszóval a tanulástól mentesítheti őket.

A Tanterv és utasítás feladatként jelöli meg, hogy ezeket a problémákat gyakorlati tevékenységünkben megoldjuk. „Törekedjen arra — írja elő az utasítás a tanító számára —, hogy a 4. osztályos tanulók egyre kevesebb tanítói segítséggel is képesek legyenek rövid olvasmányok önálló feldolgozására.” S ez fokozottan jogos és szükségszerű, ha arra gondolunk, hogy 5. osztályban a tanulók már nem föltétlen a mi sémáink és módszereink szerint ismerkednek az irodalmi művekkel, s különösen nem így vagy egyre kevésbé így tanulnak. Csakhogy az alsó tagozatos gyakorlatban az olvasmányok elemzésének ezek a tanulói önállóságot igénylő és biztosító sémái, módszerei meglehetősen kidolgozatlanok, ritkák. A 3. és 4. osztályban tanító pedagógusok érzik a szükségességét, s a Tanterv határozatlanabb megfogalmazásából is következően nagyon sokféleképpen próbálkoznak eleget tenni e követelményeknek. A sikertelen próbálkozások pedig erősítik szemléletünkben a bevált séma és módszer megbízhatóságát, egyeduralmát. Ezért nem a mindenképpen módszertani változásokra törekvés-

ben, hanem éppen ebbe, a meglevőbe való belenyugvásba, a kísérletezésről való lemondásban, az új elemzési módok és módszerek értékében való kételkedésben látjuk e részletkérdés veszélyét a tanulói aktivitás és önállóság szempontjából is.

Lényegében ezek a főbb megmondások készítették bennünket arra, hogy az elmúlt három évben kísérletekben próbáljuk megtalálni az első tagozatos olvasmányok feldolgozásának — s közben az olvasmányok elemzésének — a kevésbé kötött, a szokásostól eltérő módjait, a tanulókat jobban aktivizáló, önállóbb tevékenységre ösztönző módszereit. Ezekben a kísérletekben természetesen sok más problémánkra is választ kerestünk (a mesetanítás kérdéseivel korábban már foglalkoztunk is), de tanulásnak találjuk, ha most az olvasmányok elemzésének módszeréhez kapcsolódó tapasztalatainkat kiemeljük, összegezzük.\*

Egy komplexebb kísérletsorozatot folytattunk a két 4. osztályunkban és ellenőrzésképpen a 2—4. összevont osztály negyedikes tanulói között. Két szépirodalmi olvasmányt választottunk ki, hisz ismeretközlő olvasmányok önállóbb feldolgoztatásával még inkább próbálkoznák a nevelők is. Más vizsgálati céljaink miatt is az olvasmányok hasonló témakörűek voltak: a „Kinizsi” és a „Dózsa György parasztháborúja” címűek. Kereszt-kísérletképpen az egyik osztályban a „Kinizsi” c. olvasmányt dolgozta fel a nevelő újszerű felfogásban, s a másikat hagyományosan, a másik osztályban pedig fordítva. A 2—4. összevont osztályban a „Kinizsi” c. olvasmányt a tanulók önállóan dolgozták fel, a „Dózsa György parasztháborúja” címűt közvetlen foglalkozás keretében. Valamennyi olvasmányfeldolgozó órát, valamint annak gyakorló óráját magnetofonon rögzítettük, hogy szóról szóra vizsgálhassuk, elemezhesük. Az azonos téma, más osztály és más séma, módszer adta ellenőrzési lehetőségen túl mindkét osztályban aláhúztuk a tanulók szerinti legfontosabb mondatokat az olvasmányokban, hogy a megértést ezzel is ellenőrizhesük. Később irányítással a tanulók „titkos szavazással” választottak a két olvasmány, a két hős között, s egy későbbi időpontban újra választhattak egy fogalmazás megírásakor két cím között: „Kinizsi apródja voltam” és „Dózsa György apródja voltam”. Mindezek igen érdekes adatokat tártak fel, de ismertetésük már elvezetne a témánktól, így tehát szorítkozunk az olvasmányok elemzésének módjára és módszerére vonatkozó tényeinkre.

Miből indultunk ki az elemzés sémájának és módszerének meghatározásakor?

Mivel az olvasmányok gondolategységekre bontásánál sok variáció nemigen lehetséges, legfeljebb kisebb vagy nagyobb egységekre bonthatjuk az olvasmányt, úgy döntöttünk, hogy formálisan nem végezzük el ezt a műveletet. (Tehát nem állapítottuk meg a részegységek határait, nem volt részcelkitűzés, nem olvastattuk el tanulóval a részegységet stb.) Az olvasmányt egészként kezeltük, a lényegesebb részek és gondolatok elkülönítését a tanulókra bíztuk. Így végeredményben az elemzés menetében (mivel esetünkben szépirodalmi olvasmányról van szó) a bemutató olvasás utáni első benyomások meghallgatását minden törés nélkül követte az olvasmányról, a hősről stb. való beszélgetés. Hogy a tanulók részvételét ebben biztosítsuk, az előkészítő részben és közben is többször felhívtuk a figyelmüket, nagyon kíváncsiak vagyunk gondolataikra, véleményükre. Az elemzés ezután a tanító által előre megtervezett (legtöbbször szemléltetéshez kapcsolódó) két, esetleg három *probléma felvetésére épült*. (Tapasztalatunk szerint ezt a 2—3 főbb problémát maguk a tanulók is felfedezik az olvasmányokban, s felvetik a megbeszélés során. Ha erre mégsem került sor,

\* Kísérleteinket intézetünk gyakorló iskolájában, rendes tanítási órák keretében végeztük. E tanítási órák a tanmenetben szereplő időpontokban kerültek sorra, s az osztályt vezető nevelő tartotta őket. Előtte azonban megállapodtunk, hogy miben és mennyiben térjen el az elemzés a megszokott sémától, s ezért hogyan módosítsa a nevelő az elemzés módszerét is.

vagy a nevelő e problémák felvetését nem is várhatta a tanulóktól, akkor úgy irányította a megbeszélést, hogy azt erőszakoltság nélkül maga tárhassa a tanulók elé.) Így az elemzés sémája e 2–3 főbb probléma megbeszélésének menetéből tevődött össze. (Hangsúlyoznunk kell: ez nem jelentette azt, hogy az órán más problémák nem is szerepeltek, vagy nem került sor szó- és fogalommagyarázatra, összefüggések kutatására, esetleg a tanulók kérdéseinek megválaszolására, megbeszélésére stb. De nem ezek jelentették az elemzés vázát, bár szerepük fontosságát nem lehet vitatni.) Az elemzés felépítése tehát döntően a tanulók közreműködésével, kezdeményezésével, önálló értelmi tevékenységükkel vált megvalósíthatóvá. A megbeszélés menetét nem törték meg újra és újra a részegységekre bontás formai velejárói (részegységek határainak megállapítása, újra elolvasás, a részösszefoglalás sikeres megoldása stb.). Az elemző munkában aktív szerepet töltöttek be a tanulók, bizonyos értelemben irányíthatták is a megbeszélés menetét (pl. problémát vethettek fel, oldhattak meg önálló kezdeményezésre, észrevételeket tehettek stb.).

A gyakorlatból tudjuk, hogy az olvasmányok (s azok gondolategységeinek) elemzése elsősorban a jó tanítói kérdéseken, kérdésfelvetéseken áll vagy bukik. Ebből következik — amivel egyébként igen sokan foglalkoztak már nagyobb szintézisben is —, hogy az elemzés során a tanító lényegesen többet „szerepel” (időben, tartalmilag), mint a tanulók. A mi elemzési módunk szerint a tanítónak csak irányítania kellett a megbeszélés menetének alakulását, de egyébként tudatosan háttérben kellett maradnia, amennyire csak tehetette, hogy ezzel is engedje és kezdeményezze a tanulók szereplését. Kis bizonytalankodás után mindezt a 4. osztályos tanulók nemcsak elfogadták, hanem jól kihasználták, sőt a hagyományos felfogásban tartott olvasmány-feldolgozások gyakorló óráin az ilyen elmaradt lehetőségekért igyekeztek magukat kárpótolni. A nevelőnek ezeken az órákon tehát nem az okozott nehézségeket, hogy az egyes részeknél mit kérdezzen, hogyan kérdezze, ha nem lesz problémája a tanulóknak (azon túl, hogy melyik szó jelentését nem ismerik!), hanem az, hogy az óra arányait meg ne sértse, s az elemzésen túli mozzanatok számára is megfelelő időegységet biztosítson.

Az elemzés sémájának kialakításáról elmondottak azt is bizonyítják, hogy nagyon tudatosan kellett kialakítanunk ezen újszerű *elemzés módszerét* is. *Fábián Zoltán* egyik cikkében azt mondja: „A mi didaktikánk — nagyon következetesen — a *beszélgetés* módszerének nevezi az oktatási folyamat egyik fontos formáját. A gyakorlatban azonban még mindig a *kérdezés* módszerét részesítjük előnyben... A kérdezés módszere a kezdeményezést, aktivitást teljes egészében a pedagógus jogává teszi, a tanulókat pedig önállótlanúságra, passzivitásra vagy látszat-aktivitásra kárhoztatja. A tanulók tényleges aktivitása, öntevékenysége, önállósága sokkal inkább biztosítható a *beszélgetés*, mint a *kérdezés* módszerével.” Ugyanakkor, ha a részegységenkénti elemzésű órák bármelyikét rögzítjük, s ebből a szempontból alapos elemzés alá vetjük, azt láthatjuk, hogy még a jobb és tartalmasabb órárszletekben is szinte szabályossá válik a tanító kérdésének és a tanulók válaszána váltakozása. Fontosnak tartottuk tehát, hogy a tanító állandó kérdéseit, amennyiben csak lehetséges, redukáljuk. Ezt viszont másképp nem lehetett elérni, mint hogy jobban el kellett rugaszkodni a tankönyvi szövegtől, szabadabb felfogásban, a felvetett *problémák felől* kellett *megközelíteni az olvasmány lényegét*. (Azzal is sokan foglalkoztak már, hogy a tanulók, életkorukból, értelmi fejlettségükből adódóan is, mennyire kötődnek a szó szerinti szöveghez, nem tudnak elszakadni a tankönyv mondataitól.) A beszélgetés biztosítása érdekében arra is ügyelni kellett, hogy a tanító ne avatkozzon be örökösen a tanulók gondolatmenetébe, ne kérdezzen bele válaszaikba, ne helyesbítse azonnal a hibáikat, hanem türelemmel, mintegy egyenrangú félként valóban beszélgessen el velük a problémáról, csak ak-

kor és annyiban váljon e beszélgetés részesévé, amikor az elemzés érdeke (pl. mellékes problémák lezárása, fontosabb tévedések korrigálása, javíttatása, tárgyi tévedések helyesbítése, ismeretlen momentumok elmondása stb.) föltétlenül megkívánja, s ha a helyzet úgy hozza, helyenként akár tanulóknak vagy tanulóknak is engedje át a kezdeményezés lehetőségét. Erre szinte külön is fel kellett készülnie a nevelőnek.

A próbálkozások során kiderült, hogy a tanulókat a beszélgetés módszerével megoldott elemzésben bizonyos értelemben kordában is kell tartani, hogy az elemző tevékenység ne hulljon szét mozaikokra. Erre az összefogásra legalkalmasabbnak a főbb problémák jó megtervezése, felvetése és megoldásuk szorgalmazása bizonyult. Ezek voltak azok a biztos pontok, amelyek körül járni lehetett, ahová, ha el is kanyarodott a beszélgetés menete, vissza kellett jutni. Így biztosítottá vált, hogy a tanulók az olvasmány lényegét, a mondanivalót világosan felfogják és megértsek, az elemzés tehát nem vált felületessé. Ugyanakkor a lényeg megragadásában, a mondanivaló kibontásában fokozottabb önállósággal és cselekvő módon vettek részt. A kísérleti órák olvasmányainál a tankönyvi mondatok aláhúzása pl. azt mutatta, hogy megtalálták az olvasmány lényegét kifejező mondatokat, tehát az olvasmány megbeszélése az olvasmány megismerését is jelentette. (S ez pl. a felső tagozatos tanulásra való előkészítés szempontjából sem közömbös.) A „Dózsa György parasztháborúja” c. olvasmányban pl. eszerint az új séma és módszer szerinti feldolgozás után a legtöbben a következő mondatokat húzták alá: „Akartok-e a szent zászlóért az én parancsom alatt harcba szállni az urak ellen?” (20 tanuló); „Akarunk! Akarunk! — zúgott a válasz mindenünnen.” (17 tanuló); „Dózsa keresztesei az apátfalvi erdő mellett csúffá tették a nemesi hadakat.” (14 tanuló); „Üsd a nyúzó urakat! Üsd! — hallatszott mindenfelől.” (18 tanuló); „Már úgy látszott, minden elveszett, amikor messze a falu mögül Gábor deák vezérletével ezer lovas paraszt indult szótlanul harcba, mint az árnyék.” (17 tanuló); „Dózsa György serege Temesvár ostromába kezdett, de a várostromhoz nem értő csapatot a nemesek legyőzték.” (19 tanuló). A másik osztályban, ahol a szokott formában dolgoztak fel ezt az olvasmányt, nem volt a mondatok aláhúzásában ilyen nagyszámú csomópont, s a kisebb számok meglehetősen szétszóródottan jelentkeztek. De az aláhúzásokon (lényegében választásokon) túl a gyakorló órákon a tartalom számonkérése is azt bizonyította, hogy az olvasmány lényegének megbeszélése az olvasmány megismerését is alapvetően elősegítette, illetve szolgálta. (Csak zárójelben jegyezzük meg, mások is bizonyára tapasztalták már, hogy az olvasmány igen sok tanuló előtt a feldolgozáskor már nagyjából ismert. Korábban elolvassák, mint feldolgozásra sor kerül, s ez is elgondolkasztó, különösen szépirodalmi olvasmányok esetében.)

Mindezek után a könnyebb elképzelést, konkretizálást elősegítendő, példával is szeretnénk szolgálni a „Dózsa György parasztháborúja” c. olvasmány újszerű elemzéséhez. Tanulságosabb és hálásabb lenne az óra egészét szószerint leírni, de erre itt nincs lehetőség; ezért csak részleteket mutatunk be, vállalva ezzel azt is, hogy az óra egyes momentumai így esetleg félreérthetők, félremagyarázhatók. Bízunk benne, hogy a lényeg, az elemzés új módja és módszerének új vonásai így is sokakat elgondolkoztat, esetleg hasonló próbálkozásokra ösztökél.

Az órát a nevelő a táblára felírt két szó („nemes”, „jobbágy”) értelmezésével kezdte. Összegyűjtette a tanulókkal, amit erről tudtak mondani, s így jutott el a nemesek és jobbágyok ellentétének feltárásával az olvasmányhoz. A bemutató olvasás előtt ezt mondta a nevelő: „Figyeljétek meg ezt az olvasmányt! Az olvasmány elolvasása után szeretném, hogyha elmondanátok azt a sok-sok gondolatot, ami eszetekbe jutott, vagy kérdeznétek, amire kíváncsiak vagytok.” A bemutató olvasást követően az egyik tanuló a „bortól megmámorosodott” kifejezés magyarázatát kérte, ezt a taní-

tó a többi tanulóval megoldatta. Aztán a következő kérdés hangzott el: „Tanító néni, én azt szeretném kérdezni, hogy hogy fogták el Dózsa Györgyöt, amikor a jobbágyok legyőzték az urakat?” A nevelő megígérte, hogy válaszolni fog majd e kérdésre, de iti nem állt le, hanem a további észrevételeket is meghallgatta. Az egyik tanuló nem állta meg, hogy az előbbi problémát részben meg ne oldja: „Én azt vettem észre, hogy először győztek a jobbágyok, de utána elvesztették a harcot, mert ... mert az urak több emberekkel ... és erősebbek voltak.” Innen a beszélgetés az első probléma köré kapcsolódott: Hogy lehet az, hogy a gyengén felszerelt paraszti sereg legyőzhette a nemeseket? Ehhez igen sok tanuló hozzászólt (számszerint 17 megjegyzés hangzott el). A tanító diáról szemléltette a korabeli kezdetleges fegyvereket. A probléma megoldásakor a nevelő bemutatta a tanulóknak Derkovits Gyula fametszetei közül a jobbágyok és nemesek harcát ábrázolókat egyikét. Arról beszélgettek, mit látnak a képen. Szóltak fegyverről, ruháról stb. Ebből idézünk szó szerint néhány részletet is.

„T — Az arckifejezést nézzétek meg!

t — Mérgesek és ...

T — Tessék! Mondjad!

t — ... gyűlölet ...

T — Gyűlölködöek. (Közben a tanító viszi a padosorok között a képet.) Na, miért gyűlölködő a parasztok és miért az urak arckifejezése?

t — A parasztoké, hogy hát el akarják űzni az urakat.

T — Na!

t — Az uraknak a katonái pedig mérgesek, hogy őket támadták meg, vagyis ...

T — Ehhez még? Tessék!

t — Az urak katonái azért mérgesek, mert szeretnék ... szerettek volna tovább is uralkodni.

T — Sáríka!

t — A parasztok azért mérgesek, hogy sokszor még ennivaló se ... a kis családjuk sem ehetett ennivalót, mert oda kellett adni az uraknak.

T — És ők miért harcoltak most?

t — Ők a szabadságért harcoltak, ... és a békéért harcoltak.

T — Nem, én nem így mondanám.

t — Tanító néni! A jobb életükért! (közbeszólva)

T — Azaz! És az urak? Tessék!

t — Tanító néni! Hogy maradjon a parasztoknak meg a rossz élet.

T — Na!? Igen.

t — Ők maradjanak az urak, és tovább gazdagodjanak.

T — Igen. Így van! Tessék!

t — És a ... meglegyen nekik a földbirtokuk, és ...

t — Meg az uralmuk a parasztokon. (közbeszólva)

t — És még sok pénzük legyen nekik.

t — Volt olyan helyzet is, amikor a parasztok gyermekei hátulról megtámadták az urak katonáit.

T — Ezt nem hallottam, de ... (többen közbeszólnak) esetleg el tudom képzelni, hogy próbálták megtámadni.

t — Lehet, hogy az uraknak a katonái még azért is mérgesek, hogy őket küldték harcba, hogy miért ... miért nem az urak mentek.

T — És az urak, akik most harcban álltak, ez volt az egészben a ... hogy mondjam nektek, a megdöbbentő és a leghazafiatlanabb tőlük, hogy a török ellen nem ment harcba egy sem, nem fogott fegyvert, de most, amikor a jobbágyokat kellett leverni, most fegyvert fogott mind, mert most ... Na?

t — Mert mostan azt hiszi, hogy gyengébb csapattal kell harcolni..

T — És miért küzdöttek, mondtátok az előbb!

t — Hogy minél jobban gyarapodjanak.

T — Így van! Nézzük, van-e még valakinek más gondolata az olvasmánnyal kapcsolatban.

Ki lehet nyitni a könyveket. 78. oldal. Nézzetek bele a könyvbe is nyugodtan!” Stb.

A tanulók ezután még felvetették, hogy Derkovits miért rajzolta a parasztokat meztelűk, hisz bocsorban jártak. Megbeszélték az „állták a sarat” kifejezést. Ekkor ke-

rült sor a korábban elhalasztott tanulói kérdés (Ha győztek a jobbágyok, hogy fogták el Dózsa Györgyöt?) megvitatására. A tanító ezenközben elmondta azt is, hogyan végeztek ki Dózsa Györgyöt, képen is szemléltette. Ezután vetette fel az óra utolsó fő problémáját:

„T — Gyerekek, a parasztcsapatot, a jobbágycsapatot úgyis leverték már. Legyőzték. És Dózsa életben maradhatott volna, ha elárulja a csapatát. Ha azt mondja, hogy amiért ő eddig harcolt, az nem volt igaz, s átpártol az urak mellé. Végeredményben nem kellett volna neki meghalnia. Mi a véleményetek erről?

t — Inkább az életét kockáztatta... kockáztatta a szegényekért.

T — Nem kockáztatta, hanem...

t — Életével fizetett azért, hogy nem á... nem árulta el a csapatát.

T — Igen.

t — Így csak ő halt meg, akkor meg kivégezték volna az összes parasztot.

T — Tessék!

t — Nem volt hazaáruló.

T — De végeredményben ő most már értelmetlenül halt meg. Nem? Nem gondoljátok? Tessék!

t — Hogy ami várat elfoglaltak, azt visszavették volna az urak.

T — Nemcsak a várért harcoltak ők, hanem azért, hogy az egész jobbágyságnak jobb legyen az élete.

t — Én... Inkább a halált választotta, hogy a parasztokat cserben hagyja.

T — Ahá! És ha... ha megtagadta volna azt, amiért eddig harcolt, az urak mellé állt volna...

t — Akkor úgyis kivégezték volna a nemesek őket.

T — Igen.

t — Akkor is kivégezték volna őt is.

T — Sárika!

t — Akkor nem végezték volna ki az urak, mert akkor látták volna, hogy hát Dózsa György az ő pártjukat fogja, és ő is harcol, hogy hát a jobbágyoknak sokkal rosszabb legyen.

T — Igen.

t — Azért, azért végezték volna ki, akkor is, ha elárulja a parasztokat, mert ő is ölt meg az urak közül katonákat meg urakat.

T — Mit gondoltak volna azok a jobbágyok, akik vele együtt harcoltak a jó életért, hogy Dózsa most elárulja őket? Az életét menti. Életben akart volna maradni.

t — Árulónak tekintették volna.

t — Azt gondolták, hogy azért mentek ők csatába, hogy elárulja a vezérük őket.

t — És úgy gondolták volna, Dózsa csak addig harcolt velük, amíg elfogták.

T — Tessék!

t — Azért, mert akkor azt hitték volna, hogy Dózsa György csak a bőrért félti.

T — Sárika!

t — A paraszt... vagyis a jobbágyok azt hitték volna, hogy Dózsa György már nem törődik az ő életükkel, hogy...

t — Tanító néni! Az urak csak azt várták, hogy ha elárulja, akkor, akkor is kivégzik, csak árulja el.

T — Na? Tessék!

t — Azt hitték volna a parasztok Dózsa Györgyről, hogy ő hazaáruló.

T — Az urak miért akarták azt, hogy Dózsa György tagadja meg azt, amiért eddig harcolt? Valóban Dózsa élete kellett nekik? Csak az, hogy életben maradjon?

t — Nem azt akarták, hanem hogy ők győzzenek, a parasztokat le tudják győzni.

T — Na?

t — És hogy ne maradjanak szégyenben.

T — Tessék!

t — És hogy Dózsa György úgy haljon meg, hogy az ők pártján legyen.

t — Mi érdeklődni szeretnénk, hogy a parasztok, amiket várakat elfoglaltak, azt is elfoglalták már az urak?" Stb.

A probléma végleges megoldását a nevelő adja, de nem zárja ki belőle a tanulókat továbbra sem:

„T — ... Ha Dózsa György megtagadja a jobbágyságot, akkor a jobbágyság mit gondolhattak volna?

t — Hogy hazaáruló (közbeszólva).

T — Gyerekek, nemcsak azt, hogy Dózsa, a vezérük elárulta őket, hanem azt is, hogy el sem lehet érni azt, amiért ők harcoltak. Nem is lehet a jobb életet kiharcolni, nem is lehet az urakat leverni. És Dózsa meghalt. A jobbágyság közül is rengeteget kivégeztek. Nagyban rossz sorsuk lett. Azért titokban mégis mire gondolhattak?

t — Titokban a jobbágyság arra gondolhattak, hogy majd még előzönlik az országot, akkor majd megint összefognak, és mennek az urak ellen.

t — És Dózsa mégis csak az ők pártján volt.

T — Értelmetlen volt tehát a halála? Mit bizonyított a halálával Dózsa?

t — Azt bizonyította ... azt, hogy a parasztok még győzhetnek.” Stb.

Ezután a tanító is megfogalmazta a probléma megoldásának a lényegét, majd az elemzés befejezésekképpen összefoglalták az olvasmány legfőbb gondolatait, mondanivalóját, rögzítésként is gyakorolták az olvasást stb., tehát a megszokott mozzanatokkal folytatódott az óra.

Gondoljuk, az elemzés e mozzanatainak olvasása közben sokakban fölmerült az a jogos ellenvetés: mi köze ennek az elemzésnek az olvasmány szó szerinti szövege elemzéséhez, hiszen pl. olyan események találhatók ebben az olvasmányban, ami a körvonalazott elemzésünkben szóba sem került. (Bár itt utalnom kell rá, hogy néhány mozzanat szóba került.) Erre a fölvetésre kérdéssel tudnánk leginkább válaszolni: mi az alsó tagozatos olvasástanítás feladata és célja; s kizárja-e ez a cél- és feladatrendszer az ilyen jellegű, módszerű feldolgozások szükségességét, lehetőségét, jogosságát? Ha nem pusztán a tanulói aktivitás és önállóság szempontjaira szorítkoznánk a kérdés megválaszolásánál, könnyebb lenne a dolgunk, hiszen érvelhetnénk azzal, hogy az ismeretszerzés a tanulók számára így lényegesen személyesebb jellegű, törekvéseikkel (hogy problémákat sikerrel megoldjanak), érdekeikkel (hogy „szerepeljenek”, kivívják a tanító elismerését, dicséretét) stb. sokkal inkább adekvát. Vagy felvethetnénk, hogy az ismeretszerzéshez (itt lényegében problémák megoldásához) természetesen és bőven kapcsolódó nevelési, nevelődési lehetőségek (pl. kérdésekben önálló állásfoglalás kialakítása) ezen az órán milyen értékes elemekkel járult hozzá a tanulók személyiségének formálásához. Úgy érezzük, aki gondosan elemzi, keresi ezeket az érveket, maga is megtalálja. Így szűkítsük le a válaszunkat a felmerülhető kétellyel kapcsolatban csak a tanulók aktivitásának és önállóságuk alakításának kérdéskörére.

B. Nagy Sándor az olvasástanítás és a módszerek korszerűsége kapcsán egyik cikkében fölveti, hogy az olvasmánytárgyalás „menetében” onnan ered az egyforma-ság, hogy bizonyos didaktikai feladatot mindig azonos módszerek segítségével oldottunk meg. „A korszerűség csak azt követeli meg — írja —, hogy azonos feladatokat is képesek legyünk különböző módszerekkel megoldani, olyan módszerekkel, amelyek biztosítják az életközelséget, a tanulók aktivitásának, önálló munkájának fokozottabb kibontakoztatását.”

Nem szükséges talán bizonygatnunk mindezek után, hogy ha a nevelő — az olvasmány szöveganyagát tisztelve — az elemzésnél a megszokott felfogásban csak arra szorítkozott volna, hogy elolvastatja, megfigyelteti, reprodukáltatja — amint ez a gyakorlatban elő-elő fordul —, hogy mi van az olvasmány első részében, miről olvastak a második részben, a harmadikban, s kérdései, valamint a tanulók e kérdésre adott válasza az olvasmány szövegének újra és újra való idézését jelentette volna, ez az óra értékeiben nem érthette volna el az általunk bemutatottat. A tanulók nem kerülhettek volna pl. ilyen közel a témához. Csoma Vilmos pedig éppen ebben látja a fejlődés lehetőségét: „... a tanulói aktivitás kibontakoztatása érdekében kapcsolatba kell hoznunk az olvasási anyagot a tanulók életével, szemléleti körével és élményeivel.” Ha



pedig e *szorosabb kontaktust* nem tudta volna biztosítani a nevelő a téma és a tanulók, vagy inkább talán a *témához kapcsolódó problémák és a tanulók között*, semmiképpen sem várhatta és érthette volna el az aktivitásnak ezt a magasabb, értékesebb fokát, s az olvasmány elemzésében nem jutottak volna el a tanulók az önálló munkának erre a látható fokára. S hogy ez megvalósulhasson, abban része van annak is, hogy a nevelő a tantervi feladatok elérése érdekében mer is és tud is változtatni a bevált sémákon, sokszor kipróbált módszereken, s keresi a feladatoknak és témáknak még inkább megfelelő módokat és módszereket. (Ezúton is szeretném megköszönni Bodor Sándor, Fehér Kaplár Jánosné és Hagyó Ernőné gyakorló iskolai kartársaimnak, hogy türelmükkel, új gondok vállalásával, a kísérleti órák előkészítésével és megtartásával ilyen sokat jelentően a segítségemre voltak.)

Amint azt korábban már kifejtettük, olvasástanításunk tantervi feladatok megoldásán, tantervi előírásokon alapuló módjait és módszereit az alsó tagozatos oktató-nevelő munka szempontjából jónak és értékesnek tartjuk. Sőt, e bevált olvasmánytárgyalási módok, elemzési módszerek mindenképpen változtatására törekvés indokolatlanul nehezítené és zavarná tanító és tanuló munkáját egyaránt. Mindez azonban nem ment fel bennünket az alól a kötelezettség alól, hogy a 3. osztálytól kezdve, különösen pedig a 4. osztályban differenciáltabban szemléljük a tantervi feladatokat, fokozottabban figyelembe vegyük a tantervi előírásoknak azokat az elemeit, amelyek már a felső tagozatos tanítás-tanulásra való előkészítést szorgalmazzák. S mindezeknek, a fokozott tanulói aktivitásnak, tanulásban önállósodó tevékenységnek az olvasás tantárgyi munkájában is tükröződnie kell.

Ezekhez az elméleti felismerésekhez a gyakorlatnak föltétlenül meg kell keresnie a tantárgyi munka új módjait, hatékonyabb módszereit. Ehhez szerettünk volna hozzájárulni kísérleteink eredményének ismertetésével. A pedagógusok kísérletező kedve bizonyára sok új és jobb olvasmányelemzési sémát, eredményre vezetőbb módszereket, módszerkombinációkat tár még fel. Addig is, úgy érezzük, az általunk kipróbált új séma és a valóban beszélgetésnek mondható módszer sokakat elgondolkoztat, segít, hogy a 3. és 4. osztályokban néhányszor kipróbálják a tanév folyamán, s ezzel is gazdagítsák az olvasástanítás keretében a tanulói aktivitás és önállóság kibontakoztatásának feladatmegoldását.

## IRODALOM

Csoma Vilmos: A tanulói aktivitás kibontakoztatásának néhány tényezője az alsó tagozatos olvasástanításban. (Tanulmányok a tanulói aktivitásról. Szerk.: Szokolszky István.) Bp., 1962.

Csoma Vilmos: A beszélgetés módszerének alkalmazása az 1—4. osztályban. Módszertani Közlemények 1963. 2. sz.

Fábián Zoltán: Kérdezzenek bátran! Köznevelés 1962. 9. sz.

Hegedűs András: Amit tudni kell. Módszertani Közlemények 1966. 5. sz.

Makoldi Mihályné: Gondolkodásra nevelés a felső tagozat küszöbén. A tanító munkája 1966. 6—7. sz.

Nagy József: Az alsó tagozatos mesetanítás néhány metodikai problémájáról. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei III. 1966. Debrecen.

B. Nagy Sándor: A korszerűség problémái oktatási módszereinkben. Pedagógiai Szemle 1962. 2. sz.

Szörényi József: A közösségi érzés fejlesztése II. osztályos olvasási órán. Módszertani Közlemények 1964. 5. sz.

Szörényi József: Egy olvasmány feldolgozásának tanulságai. Módszertani Közlemények 1965. 2. sz.

Szörényi József: 3. osztályos népköltészeti anyag felhasználása a hazaszeretet mélyítésére. Módszertani Közlemények 1966. 4. sz.

Tihanyi Andor: A könyvből tanulás előkészítése az olvasásórakon. A tanító munkája 1966. 6—7. sz.

Várkonyi Imre: Beszélgetés az első benyomásokról olvasásórán. A tanító munkája 1963. 5. sz.



KAMASZ MARGIT

Tanítóképző Intézet, Baja

## Az akarat nevelése a 3. osztály környezetismereti óráin

Az emberi cselekvés megkülönböztető sajátossága, hogy a *tudat* és az *akarat* irányítása alatt áll. A társadalmi, közösségi szempontból értékes tevékenység megvalósításához szükséges a személyiség tudati és akaratú életének magasszintű, harmonikus fejlettsége.

A tanulók akaratának céltudatos és rendszeres fejlesztését a nevelés folyamatának szerves alkotó részévé kell tennünk.

Tapasztalat szerint az akaratnevelés nem foglal el olyan helyet célkitűzéseink rendszerében, amely fontossága szerint megilletné. Inkább csak távlati céljainkban, eszményeinkben szerepel a határozott, kitartó, bátor, önálló ember, de a nevelés mindennapi gyakorlatában háttérbe szorulnak.

Az akaratnak mint az aktív cselekvés és tevékenység pszichikus feltételének céltudatos fejlesztése időszerű kérdés.

Az akaratnevelés terén megmutatkozó spontaneitás és ösztönösség abból fakad, hogy a nevelés folyamatában a legteljesebben összefonódik az akaratnak és más személyiség-tulajdonságoknak a nevelése. Nem lehet nevelni az akaratot sem külön, elszigetelten. Az erkölcsi, esztétikai érzelmek nevelése az akarat fejlődésére is hat, mert minden érzelem indítékul szolgálhat az akaraterő kifejtéséhez. A kötelesség érzésének beoltásával biztosítottnak látszik az akaratú cselekvés magasabbrendű motívumának kialakítása a kitartó, felelősségteljes munkára nevelés is. A nevelés folyamatának komplex hatása azonban nem mentesíthet bennünket attól a feladattól, hogy gyakrabban tűzzük ki közvetlen nevelési célként a gyermekek akaratú folyamatainak irányítását, pozitív tulajdonságainak fejlesztését és a negatív tulajdonságok felszámolását.

Az akarat nevelése lényegében az akaratú cselekvés során végbemenő pszichikus folyamatok irányítását, befolyásolását, az akarat pozitív tulajdonságainak fejlesztését és megerősítését, valamint a negatív vonások felszámolását jelenti. Ebből kiindulva az akaratnevelés főbb feladatait a következőkben állapíthatjuk meg:

1. A motiváció olyan rendszerének kiépítése, amely biztosítékul szolgál a motívumok harcában az erkölcsileg és társadalmilag értékes cselekvés melletti döntéshez.
2. Célráirányultság, céltudatosság kialakítása a munkában és a magatartásban.
3. A cselekvés végiggondolására, megfontolására való képesség nevelése.
4. Határozottság.
5. Az állhatatosság és kitartás.
6. Az önállóság, öntevékenység, kezdeményező erő.
7. Az önuralom és fegyelmezetség.
8. A bátorság nevelése.